



TITLE:

<翻訳>大村はまによる国語科単元学習の実践

AUTHOR(S):

西岡, 加名恵

CITATION:

西岡, 加名恵. <翻訳>大村はまによる国語科単元学習の実践. 教育方法の探究 2018, 21: 1-9

ISSUE DATE:

2018-08-10

URL:

<https://doi.org/10.14989/235502>

RIGHT:

許諾条件により本文は2019-08-11に公開

大村はまによる国語科単元学習の実践

西岡加名恵

※本稿は、Kanae Nishioka, “Hama Omura’s Unit learning practice for Japanese classes” in Yoko Yamasaki and Hiroyuki Kuno eds., *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*, Routledge, 2017, pp.139-153 の和訳である。本文中に「本書」とあるのは、この著書を指す。

はじめに

1945 年、第 2 次世界大戦に敗れた日本は、民主主義国家への改革が進められることとなった。連合国軍最高司令官総司令部（GHQ）による教育改革の一環として導入されたのが、米国にならった 6・3・3 制であった。単線型の学校制度は、新しい社会を担う子どもたちに平等な教育機会を提供するものとして期待されたのである。大村はまは、戦後日本に設立された新制中学校（共学、12 歳から 15 歳）において、独自の単元学習を構想し実践した国語科教師である。大村の力量や業績が認められていたことは、文部省の「学習指導要領」作成の委員会に入ったことにも示されている。1961 年には東京都教育功労賞、1963 年には広島大学のペスタロッシー賞を受賞した。大村はまの実践や方法は、今なお日本の多くの教師にとって指針となっているものである（Cf. 樋口、2005；橋本、2009）。

大村はまは、1980 年に 74 歳で引退し、約 1 世紀を生きて、2005 年 4 月 17 日に 98 歳で亡くなった。退職後も活動を続けたことにより、豊かな自伝、オーラル・ヒストリー、大村の影響を吟味し称えたテレビ番組が残されている。そのように豊かな資料に基きつつ、本章では、大村の進歩主義的な教育方法の特徴と影響について検討する。しかしながら、まずは、どのような時代背景のもとで実践を行ったのかという観点から、大村はまの方法についての理解を深めたい。自伝やオーラル・ヒストリーは詳細かつ極めて重要なものであ

るものの、客観性を欠き、信頼できない「自己中心的なもの」だという批判もありうるだろう。しかし、大村に関しては、「本人の記録」とともに、生徒の学習記録や指導の動画記録が残されており、教室での実際の授業の歴史的資料が非常にバランス良く残されている。

専門性の形成と実践の誕生

本書〔本稿冒頭の注記参照〕では、教育方法の革新を担った傑出した女性の教育者を二人、扱っている。本章で扱う大村はまは、そのうちの二人目である。明治時代後期の 1906 年に生まれた大村は、羽仁もと子（第 5 章参照）よりも一世代若い。したがって、教育において女性が積極的な役割を果たしうることを大村に示した先駆者として、羽仁を位置づけることも可能であろう。実際、大村の母は、羽仁もと子が創刊した雑誌『婦人之友』の愛読者であった（大村、2005：15）。羽仁と大村との間には意義深い共通点と相違点がある。両者はともにクリスチャンであるが、羽仁は学友の影響から入信したのに対し、大村の場合は両親がクリスチャンであり、父は当時、ミッション・スクールである共立女学校の教頭であった（同上）。大村は多数の教育書と 2 冊の自伝（大村、1998；大村、2005）を執筆した。自伝のうちの 1 冊は大村の 90 歳代に出版され、もう 1 冊は大村の死後に刊行された。21 世紀に入ってから、99 歳¹の誕生日を祝う記念文集も刊行されている（大村はま白寿記念委員会、2004）。

1913 年、大村はまは横浜市立元街小学校に入学。1919 年に共立女学校に入学したが、上級学校受験資格が得られるよう翌年同じくミッション・スクールの捜真女学校に転校した。当時の日本では女子が女学校を出ることさえ珍しかったが、大村はまの親は娘に進学をさせようとしたことがわかる。捜真女学校では、国語教育学者である垣内松三や綴方の実践で著名な芦田

恵之助に師事する川島治子の指導を受けた。大村は川島から芦田恵之助の『綴り方十二ヶ月』（育英書院、1917-19年）を借り、味わいながら書き写したという。またこのころ、子ども向けの先駆的な雑誌『赤い鳥』（第4章参照）を図書室でよく読みふけたと回想している（大村、2005：224-5）。

19歳で大村は、東京女子大学に入学する。東京女子大学は、キリスト教精神に基づくリベラル・アーツ・カレッジであり、女性にも男性と並ぶような教養を身につけさせることがめざされていた。初代学長は、米国で研究し仕事をした優れた社会哲学者である新渡戸稲造であった。西洋と東洋の文化的な出会いの鍵となる重要人物である新渡戸は、米国での経験を踏まえ、西洋の誤解に対抗する英語の著書『武士道』を執筆した。この著書は、広く読まれ、大きな影響力を持った（第1章参照）。新渡戸の外交的な仕事は国際的にも認められており、後には国際連盟の事務次長にも任命された。東京女子大学の国際的なアプローチは、第2代学長である安井てつにも引き継がれている。安井てつは、オクスフォードとケンブリッジで学んだ。特に女子教員養成校ケンブリッジ・トレーニング・カレッジでは校長エリザベス・ヒュースと親密な関係を築き、日本にも講演に招聘している（Hirsch and McBeth, 2004: 200-1）。ヒュースから、安井は、個々人の個性が深く尊重されるような教育へのアプローチを学び取ったのである。

経済的に決して豊かではなかった大村は大変な熱意で学業に励み、「勉強三昧 読書三昧」の日々を過ごしつつ、国語教師になろうという決意を固めていった。この時に幅広く読書したことが、その後の教材研究に活かされることとなる。1928年に大学を卒業すると、長野県立諏訪高等女学校において教師になった。諏訪高等女学校在職時に、大村は川島の紹介で芦田と出会い、時折、授業を見てもらったり見せてもらったりしながらその指導を受けるようになった。このころから、大村は「国語筆記帖」という名の学習記録の指導を始めた。

1938年からは、東京府立第八高等女学校に転任し、戦時中も精力的に指導を続けた。当時、首都は集中的な砲火を受けていた。加えて、ファシズム体制下の日本においては、教師が戦争反対論や平和論を語れば弾

圧されて、投獄されて処刑されるなどの命の危険すらあった。教師たちはお互いを見張り、不忠の場合には通告するように強いられていた。そのような状況の中で大村自身は、「何も知らない私は全面的に戦争に参加しました」と、個人の無力感を伝えている（大村、1987：142-3）。

終戦に際し、大村は「ほんとうに気持ちがおかしくなるくらい呆然としました」と言う（大村ほか、2003：138）。しかし、「新しい時代のしあわせのために、何かしたい」という思いを胸に、新制中学の発足と同時に自ら希望して東京都江東区深川第一中学校へと転任した。エリート校である高等女学校から中学校への転任は、極めて異例なことであり、「あわれむ目や、笑う目を感じながら」の赴任であったと、大村は振り返っている（大村、1985：367）。

1945年に終戦を迎えると、日本は1952年まで米国の占領下におかれ、GHQ/CIEの管理下で民主主義・平和主義をめざした教育改革が進められた。1946年には日本国憲法が、1947年には教育基本法が公布され、戦後新教育が始まった。米国の単線型の教育制度をモデルとして、小学校、新制の中学校・高等学校という6・3・3制がスタートした。このような体制・制度のもと、民主的な教育の実施に向けた第一歩として、大村の新たな単元学習は、学習課題を設定するにあたって、生徒の好奇心や関心、現代的な論点に関する気づきを考慮に入れるものとなった。これらの課題を解決するために、生徒たちは話す、聞く、良く、書くという積極的な活動の過程に取り組むこととなった。

1947年の中学校創設当時、まだ教科書もなく、戦災地の焼野原にあった深川第一中学校では、100人をつ一つの教室で教えるというような状態であった。コンクリートのかけらやガラスの破片が散乱するような中で、子どもたちは「ウワンウワン」と騒ぎ、大村は教室の隅で立ち尽くした。切羽詰った大村は、疎開の荷物の中から新聞とか雑誌とかを切り抜いて教材になりそうなものを100ほど作り、それに一つ一つ違った問題をつけて教室に持って行った。子どもを一人ずつつかまえては、その教材を渡していったところ、やがて子どもたちは食いつくように勉強を始めた。大村は、子どもたちが「いかに伸びたかったか」ということに感動した（大村、1966：75-6）。この実践は、のちに、大村

はまの国語単元学習の原型となった。

このころ文部省からは「学習指導要領（試案）」が発行された。この学習指導要領は、米国の経験主義的な考え方から強く影響を受けたものであった。1948年5月、各都道府県から2人ずつ集めて行われた指導者講習会（「全国再教育指導者養成協議会」）に、大村は参加する機会を得る（倉沢、1982：531）。講習会の中で、米国のオズボーン（Monta L. Osborne）が単元学習についての話をした際、大村が自身の実践を紹介したところ、オズボーンが「あなたがやっているのが単元学習です」と答えたというエピソードが残っている（大村、1987：158-61）。

1950年から1958年にかけて、国語教育学者の西尾実の推薦で、大村は文部省の「学習指導要領」作成の委員会に入る（橋本、1982：4）。大村が第八高等女学校で教えた教え子たち3名を西尾が東京女子大学で教え、その優秀さから大村を幸運にも見出したことがきっかけであった（大村、1988：213-14；Cf. 三森、2014）。筑摩書房から西尾を中心とした中学校用の「国語」教科書が1957年度用から作られるようになった際に、大村は編集委員として加わり、「学習指導の研究」（いわゆる教師用指導参考書）の学習指導案のところ「学習指導をどう展開するか」の章を全巻任された。その中で、多くのことを西尾から学んだと言う。読むこと、書くこと、聞くこと、話すことが、それぞれ切り離された学習であってはならず、「言語生活の学習」であるべきだという西尾の考えを実現すべく、大村は工夫を重ねていった（大村、1982：307-8）。「言語生活」とは、「具体的な場や状況における、個人的および社会的な言語活動の営み」である（桑原、2009）。この用語の根底には、教師が国語の授業を設計する際に学習者の視点を取り入れることの重要性に関する議論がある。

このようにして、大村は、教育方法を洗練させ続けた。その後は、目黒区立第八中学校、中央区紅葉川中学校、中央区立文海中学校において国語単元学習の模索を続けた。1960年大田区立石川台中学校に転任後、その実践は円熟期を迎える。1965年以降、東京教育大学教授であり国語教育学者の倉沢栄吉とそのもとで学ぶ内地留学生たちが、頻繁に授業見学に訪れた。1980年に74歳で石川台中学校を退職した後は、『大村はま国語教室』（全15巻・別巻1、1982年-1985年）を刊

行するなど、多数の出版・講演などの活動を通して後進の指導にあたった。

国語科単元学習の単元設計——自律的で共同的な学習の計画、動機づけと環境

歴史研究の一つの目的は、現代の教育実践の改革に情報を与え、願わくば貢献することである。したがって以下の記述は、歴史的な叙述であると同時に、進歩主義的な教育方法におけるその意義と貢献を評価することである。以下、「自律的で共同的な学習を促進すること」、「学び方を学ぶこと」、「省察的に学習すること」という3つの節で構成する。

単元学習についての洞察は、大村自身の事例を検討することによって、最もよく獲得されるだろう。ここでは、1973年10月から12月の29時間をかけて石川台中学校2年生を対象として取り組まれた単元「私たちの生まれた一年間」を検討しよう。この実践は、『大村はま国語教室』の第1巻に所収されている（大村、1982：411-76）。同第2巻に所収の国語教育学者・野地潤家との対談でも、この単元について言及しており、大村の実践した単元の中でも成功した事例として位置づけられていることがうかがわれる（大村、1983：19-20）。

大村の単元学習は、生徒の関心を注意深く日々観察することに基づいている。伝記を材料にした学習をしていたある日、大村は7-8人の生徒たちと保護者面談のことを話していた。母親と娘（生徒）の話し方が似ていたという話から、家庭環境と話し方、社会環境と人、時代の風潮と人との関係にまで話が発展した。ここから大村は、この単元を作る着想を得た。かねてより自分が生まれたころの時代状況に関心をもっていた大村がその話をすると、生徒たちも口々に、自分が生まれたころのことを調べてみたい、と言ったのである。

単元のテーマを確立した大村は、生徒の要点をつかむ力と要約する力を発達させることをめざして、教材を準備し始めた。子どもたちに要点を捉える力をつける上で適切な本が見つからなかったため、資料収集の手間や費用、生徒が読むのにかかる時間も考慮して、大村は資料を新聞と決めた。大村は、曜日などの偏りがないように朝日新聞の朝刊100日分を選んだ。100日分を選んだのは、割合などを考えやすいためで

ある。大村は、幅広い社会動向の情報が載っている「社会面」、投書が掲載されている「声」欄の面、看板コラムである「天声人語」が掲載されている面の3つを資料とすることにした。100日分の3つの頁のコピーをクリアケースに入れ、月ごと、種類ごとに分類して大型封筒に入れた。

生徒たちは2～4人で12グループに分かれ、それぞれのグループが1つの月を担当する。こうして、それぞれのグループは大型封筒を3つずつ持つことになる。生徒のグループは、速度や正確さ、要点を把握し要約する際の理解の深さといった読む力に基づいて組織された。

この単元は、次のような4つの段階で構成された。

第1段階：導入（1時間）。この単元は、生徒たちが生まれた1年間に、「どのようなことがあったか」「『声』『天声人語』には、どのようなことが取り上げられているか、どのような考えが出ているか」を調べ、その結果を考察するレポートを執筆することをめざして始まった。大村が単元の活動の概要を説明したのち、生徒は新聞を受け取って熱心に読み始めた。生徒たちは、まず「息を呑む」というような姿であったが、やがて「こんなことが書いてある」「こっちにはこんなものがある」と、話したくてしょうがないという状態になった。

第2段階：グループ活動（15時間）。大村の指示により、生徒たちはまず「社会面」から読み取り、「災害」「少年の生活・教育」「体育・スポーツ」「文化・芸術」「事件」「庶民の生活」の6種類について要点を捉えて、色別のカードに記録していった。その後、カードを用いながら、グループで話し合い、主な事柄を選んだ。また歴史の本の年表によって、主な出来事を調べ、それぞれの月の概観を話し合いによってまとめ、プリントにして他グループに配った。

続いて、「声」欄の投書でどういうことが取り上げられているか、どういう考えが出ているかを調べた。どんな投書があったかをリストにしたのち、教育問題、国語問題、環境問題といった12の問題に分類し、その月の概観をまとめた。そののち、同様の活動が「天声人語」についても行われた。

第3段階：クラス全体での授業（9時間）。大村は「学習の手びき」[本単元では「てびき」と記されているが、

本稿では引用箇所以外は「手びき」の表記で統一する]を用いて良い発表の仕方を生徒たちに指導し、各グループに調べた内容を報告させた。各自が自分のレポート「私たちの生まれた一年間」をまとめるための必要な資料として、自ら調べた1か月分を提供するとともに、11か月分をもらう話し合いである。それぞれの生徒が「私たちの生まれた一年間」について個人で情報をまとめ記述することを期待されていたため、他の人の発表を真剣に聞き、要点を自分のカードに書き取ることとなった。

第4段階：個人での執筆（4時間）。話し合いの後、生徒たちは各自でレポートをまとめて、学習を締めくくった。生徒たちは、12か月分の要約を示した用紙と、「天声人語」と「声」の要点を示したカードを用いた。大村は、レポートを書くことに焦点を合わせた「学習の手びき」を用いた。生徒たちは、20～50頁のレポートを書いた。これは、およそ4,000～10,000語に相当する。

この単元には、大村はまの単元学習の特徴が読み取れる（世羅、2004、2005）。ここでは、そのうちの3つについて検討しよう。

第1に、単元のテーマは、子どもたちの関心を惹きつけ、主体性を引き出すようなものが選ばれている。上述の単元の場合は、日常の会話の中で、生徒たちが強い関心を持って取り組むという見通しのもとで行われた。また、それぞれの生徒たちが、自らのレポートをまとめるために、お互いに内容を提供し、お互いから情報を聞き取るという学習活動となっているため、生徒たちにとって学習することの必然性が高い状況設定となっている。『大村はま国語教室』の第1巻に所収されている単元「新1年生に石川台中学校を紹介する」の場合は、さらに真正性の高い状況設定がなされていることがわかる。

第2に、一つの単元の中で、様々な能力を統合的に指導することがめざされている。上述の単元の場合は、「読むこと」に関しては報道文や意見文の要点をつかみ要約する、読んだことを見渡して概括する、題や見出しから内容を想像する、語句を身につける、「聞くこと・話すこと」に関しては、わからないことは気軽に質問する、質問の範囲をはっきりとらえて答える、聞き手が書きやすいように間を計って発表する、「書く

こと」に関しては、多くの資料を使って文章を書く、話を聞いて発展して考えたことを書く、といった能力の育成がめざされた。ここで注目しておきたいのは、大村が、生徒たちに「要点をつかみなさい」「他の人の発言を注意深く聞きなさい」などと指示するのではなく、これらのスキルを用いることが必要な状況に置くことによって、これらのスキルを発達させていることである。

第3に単元の中で、「個に応じた指導」が巧みに組み込まれている。個々の執筆の段階だけでなくグループ活動においても、大村は、個々の生徒に対して入念な指導を行った。この単元においてグループが順に自分たちの調べたことを発表した際には、最初の方に発表するグループにはうまく発表できるメンバーが属するよう、大村は予めグループを組んでいた。これにより、他のグループは、上手な発表のイメージをつかむことができる。また、後の方で発表するグループに対しては、教師が個別に指導をすることにより、順番が回ってくるまでには発表の質をあげることができる。このようなグループが単元ごとに組み替えられるのが常であった点は、注目に値するだろう。このような能力別のグループ分けによって、生徒たちは優劣の感覚を持つことなく、熱心に学習に取り組めたのである。

大村はまた、単元学習を成立させるために、様々な指導方法を開発した。ここでは、「学習の手びき」と「学習記録」の指導に焦点を合わせよう。

「学習の手びき」の指導——独立した自律的な学習者としての「学び方を学ぶ」

「学習の手びき」は、子どもたちに学習のための手順を助言するものとして機能する。大村自身は、「生徒の学習を文字通り手を引くようなつもりで、学習をすることば」だと述べている（大村、1986：115-16）。たとえば先に紹介した単元「私たちの生まれた一年間」でグループでの話し合いが的確に進められた背後には、生徒たちに対して話し合いの指導を積み重ねてきたことがあった。

表 9-1 は、中学校 1 年生 4 月に行う単元「学習準備」の中で用いられた「学習の手びき」の一例である。指導にあたっては、教師が手びきを読み上げながら、注意点や、その言葉をそこで言う意味などを説明してい

く。表 9-1 の手びきの例では、「これから何について話し合うか言う」、「[[司会は]出ている考えをまとめて、問題を出し直す」といったポイントが、具体的な例とともに説明されている（大村、1986：130-41）。こういった指導により、生徒たちは、自分たちがこれから進める話し合いの具体的なイメージを把握することができたのである。

大村の授業を参観した国語教育学者・橋本暢夫は、「大村教室では、先生の適切なあいづちによって、話し手の生徒が、明るく、いきいきと話すようになり、工夫された<てびき>をともに読み、練習させられることによって、発表者のひとりひとりが、<間>のとりかたを会得していく。先生の指示や注意によって学習者が動くのではない」と評している（橋本、1982：4）。

世羅博昭は、大村の「学習の手びき」を次のように分類している（次の箇条書きは、世羅、2004：171 に基づき作成）。

I 提示方法

- I-1. 「書きことば」によるもの
- I-2. 「話しことば」によるもの
- I-3. 教師が身をもって示すもの
- I-4. 授業展開の仕方によるもの——授業の進め方によって提供される

II 機能

- II-1. 言語能力を高める
- II-2. 認識の深化・拡充を図る（心を耕す）
- II-3. 自己学習力の育成を図る（方法を学ばせる）

表 9-1 の例は、台本型の手びきがプリントの形で配付された（I-1）。しかし、大村が口頭で示すだけの手びきもあった（I-2）。「教師が身をもって示す手引き」（I-3）とは、たとえば話し合いの場面で、教師が優れた生徒の姿を実演して見せる例を指す。「授業展開の仕方による手引き」（I-4）とは、前の段階で学習したことが、後の段階の学習の手びきとなるような授業展開を意味している。たとえば、教師が朗読の仕方を示す「モデル学習」をしておいて、学習者にそれを応用した学習をさせるような例がそれにあたる。

機能については、表 9-1 の例は、生徒たちの言語能力を高め（II-1）、話し合いの方法を学ばせる（II-3）ための手びきと言えよう。「認識の深化・拡充を図るため

の手引き（＝心を耕すための手引き）」(II-2)というのは、子どもたちの発想を豊にさせるような手びきである。たとえば、生徒たちが自分の読んだ本を紹介する場面では、聞き手の子どもたちに「何かいろいろ考えたことを書いておきなさい」などと指示しても、子どもたちの筆は止まってしまうだろう。それに対し、「そうそう、——のところ、そうだったと思う」、「——のところ、そうかな？ もう一度読んで、考えぬるが」、「この本には、——が書いてあるかな、と想像した」、「いま、発表を聞いて——と思う」、「——についても書かれていますか」、「わたしの目あては、——

なのですが、この目あてに合っていますか」といった手びきが与えられている（大村、1986：117-18）。生徒たちは、このような手びきを読むことによって、何も書くことが浮かばない状態から脱することができたのである。

このように大村はまの「学習の手びき」は、生徒たちに学習の上手な進め方の例をモデルとして示すものであった。「手びき」の中で示される言葉は、教師である大村自身が学習をしている際に頭の中に浮かぶ言葉を書きならべたり、また教室にいる生徒たちを思い浮かべつつ「誰さんならどうかな」と考えていったり

表 9-1. 「学習の手びき」の例

朗読発表会の準備

グループの話し合いは、こんなふうに

1 A (司会) では始めます。よろしく願います。

2 B C D よろしく願います。

3 A きょう、相談して決めなければならないことは、みんなで読む「この新鮮な気持を」の読み方のくふうルナールのことばの分担のしかた

一人で読む詩の担当

朗読発表会での司会者

開会のことばの担当者

閉会のことばの担当者

こんなにあります。この順序で話し合うことにしていいですか。

4 C しぜんな順序でいいと思いますが、一番になっている、みんなで読む詩の読み方のくふうは、時間がかかるでしょう。いくらでも時間のあるだけ、かけたいでしょう。ですから、これはあとまわしにして、話し合いのあとにつづいている練習の始めに、話し合ったらいいいのではないかと思います。

5 D 賛成です。それがいいと思います。

6 B ルナールのことばの分担も、あとにまわしますか。

7 C さあ、それは……。

8 B ルナールのことばも詩の一部分ですから、あとにまわしたほうがいいのではありませんか。

9 D 分担は、やっぱり早く決めたほうがいいと思います。そのあと、つづいて話し合うことが、みんな、なんかの分担なのでから。

メモ

○あいさつ

○これから何について話し合うかを言う。みんなが知っていても言う。

○順序を相談する。

○意見をすぐ言う。

○賛成の時に黙っている。賛成と云う。

○つかえているときは、考えがあれば出していい。出したほうがたすかる。

（大村はま『教室をいきいきと2』筑摩書房、1986年、pp.13-02）なお、この表については、引用者が少し加筆した。）

たものであった（大村、1986）。このようなモデルを示す指導のあり方の原型は、既に諏訪高等女学校の時代に見出すことができる。生徒たちの作文を指導する際、たとえば「[川を見ながら] 私はぼんやりしていると」と書いてあることに對し、「もう少し詳しく気持ちを書くといい」と添削するのではなく、「静かに、ふしぎな程滑らかに流れてゆく。見ていると、心が静まってくる。懐かしいような、やわらかな心になってくる。」と赤で書き添えるといった指導がなされていた（大村、1985）。

「学習記録」の指導——「省察的な学習者」を育てる自己評価

大村はまの指導においては、また「学習記録」が重視されていた。これは、日々の授業の中で、罫紙に記録を残していくものである。それぞれの単元では、「その単元に入るときの心持」「単元の目標」「学習計画・日程」「日々の学習記録」が記録される。また、「学習の手びき」や国語教室通信などの資料類も蓄積される。学期の締めくくりには、「表紙」「目次」「あとがき」「奥付」などを付けて、冊子として編集される（大村、1984：58-69）。

大村は、学習記録とノートとの違いを説明する際に、「学習記録は、これ自身が学習であり、学習に伴うのではなく、学習そのものであると思います。学んだことを忘れないように、でなく、学んだことについて、学ばなかったことも考えるために書くのだと思います。学んだことを理解するにとどまらず、先へ歩みを進める、少し、おおげさなことを使えば、創造に向かっていくものだと思います」と述べている（大村、1984：75）。また、その1番のねらいは、「書くことの基本的な力を養うこと」、「筆不精をなくすこと」であることを指摘するとともに、子どもにとって「見てもらっているという安らぎがあると思う」、「指導者としては、子どもの学習に肉薄するような実感があります」と述べている（大村、1984）。

中学校1年生の最初には、学習記録の基本的な方法に触れ、戸惑いなく書く習慣を身につけさせることを目指した指導が行われる。1964年度の最初に実践された単元「あいさつ」の最初の授業で大村は、自己紹介の目的と注意点を説明したのち、大村自身が自己紹介

をして見せて内容の要点と感想を書かせている。また、「自己紹介にはどんな事を話したらよいか」を列記したあと、「自分の自己紹介を書いてみる」という宿題が出された。

この授業の冒頭で、大村は学習記録の書き方について細かい説明をした上で書かせている。テープ起こしされた記録によれば、それは次のようなものであった。

「では、まず上の欄の外、ここよ、ここに（(1)と板書する）こういうふうにかっこして1と書いて。／この時間は、一年の、国語の時間の一時間めですから、こういうふうに書いておくのです。あした、あしたも国語の時間ありますね、あしたはこれが2になるの。国語の二時間め。一学期のおしまいころには、50時間くらいになりますよ。秋の半ばには100時間になって、皆さんの先輩は、よく100時間目のお祝いなんかしました。150時間、160時間となってくると、そろそろ2年生になるころです。／これから毎時間きちんと、この時間を書くのです。私も、いつもここに書きます。／この横はわかるでしょう、日付です。今日は4月8日。／横線を入れて、下の欄を作りましょう。下から5センチのところ。1ばん外の罫に、1センチの印がついているでしょう、ポチ、ポチと。1、2、3、4、5。5のポチと5のポチとをつないで、下の欄を作りなさい」（大村、1984：114）。

おそらくは中学校に入学して初めての国語の授業に不安も感じていたであろう生徒たちが、戸惑いなく学習記録を始められるよう、懇切丁寧に学習記録の書き方を説明した様子がうかがわれる。また、これから学習が永らく続くことを楽しみにさせるような言葉がけがされている。なお、大村の学習記録においては、日本語の伝統的な書き方に則り、縦書きの罫紙が用いられている。横線を入れて下の欄を作るのは、そこに連絡、宿題、次の時間の予定などといった覚書を書くためである。

このような学習記録を見て、大村は、日々、生徒たちの実態を把握していた。たとえば、この授業で書かれた生徒たちの記録を見比べ、教師が「知り合う」と発言したものを「知る」と不正確に書いている生徒について言及している。生徒たちが正確に聞き取る力を身につけているかを、日常の指導の中で緻密に捉え、評価する大村の姿がうかがわれる。大村が、先のような

な単元学習を構想しえた根底には、学習記録を通して生徒たちの関心や実力を的確に把握していたことが大きいと言えるだろう。

おわりに

最後に、本章と本書全体での中心的な議論となる2つの点を強調しておこう。第1に、進歩主義的な単元学習は現在でも適切であり、応用され続けている。第2に、教育革新の卓越した担い手であり、女性の教育改革者である大村の個性からこの方法が生み出されたことは、戦後の日本の民主的な発展と軌を一にするものであり、国の政府というレベルにおいても承認を得るほど十分な力を持ったものであった。

生徒たちにとって魅力的な学習の機会を提供し、一人一人の生徒が着実に国語の学力を身につけることができるような国語科の授業を実現した彼女の功績は、今なお輝きを放っている。大村の指導方略は、米国の進歩主義に由来するものではなく、独自に考案されたものであった。それらは、グループで共同する、学習を確実に成功させるためにクラス全体で共有するといった、より幅広い進歩主義的動向に対応するものである。大村は、生徒自身が書いた記録を通して、生徒の自己評価と省察的な学習を促進した。生徒たちが良さを認め、まねるためのスタンダードとして、指導においては模範を示した。こうした指導方法を戦後間もなく編み出していった大村の先進性には、目を見張られる。大村が芦田を模範として指導者としての高みを目指したように、大村を模範として実践を改善しようとする教師たちが、現在もなお日本全国に存在している。彼らは、生徒たちや「学習の記録」を注意深く観察し、単元学習のための課題を開発し、自分の「学習の手びき」を活用している。大村の方略は、国語の授業のみならず、「総合的な学習の時間」におけるポートフォリオ評価法にも活用されている(宮本ほか、2004)。

大村の優れた実践の背景には、大村自身がたゆまぬ研鑽を積んできたことがあった。戦後の指導者講習会でのオズボーンの講義を「速記者の原稿でもあろうかと思われるほど丹念に精密に」書き取った英語と日本語のノートが残されている(倉沢、1982: 531。同 p.532 には、実際のノートの写真が掲載されている)。講義中に取ったメモをもとに、帰宅してから大村が書き起こ

した美しい文字のノートからは、「新鮮さへのあこがれ、是非知らなければならないものへの執念」が伝わってくる(同上)。

単元設計に際しては、熱心な教材研究が行われた。単元「私の生まれた一年間」のために、大村が新聞のコピーを準備した姿には圧倒される。他の単元では、大村が一人一人に用意した本が教材として使われる例もあった。後に鳴門教育大学に寄贈された「大村はま文庫」には、大村の指導記録・指導資料類約500点、大村が実践・研究のために収集した文献6300冊が所蔵されている。

さらに、大村の授業で大村が語る言葉や話は、「そのまま教材であり、指導そのものになっている」と評されている(橋本、1982: 4)。その背後には、話し言葉の本を読む、熱心な人々の集まりに参加する、新聞の社説の朗読を練習する、良い講演などを聞いて耳を養う、授業をテープに録音し聞き返す、子どもにどのように聞かれていたかを振り返る、といった数々の努力があった(同上)。自らが、厳しい言語生活者であろうとした姿勢がうかがわれる。

授業見学に訪れた内地留学生が、大村が生徒たちに温かく接する様子を驚いたと伝えたところ、大村は「子どもを非常に尊敬しているものですから。何か言っても書いてもらっても、とても及ばないでしょう。いろいろないいことを出すでしょう。ですから、自分の方が偉いなんて夢にも考えられないんですよ」と語ったという(萩原、1982: 6)。大村の死後、授業における理想を伝えようとした詩が残されていた。それは、「優か劣か／自分はいわゆるできる子なのか／できない子なのか、／そんなことを／教師も子どもも／しばし忘れ学びひたり／教えひたっている」ような授業であった(荻谷、2012)。そのような「優劣のかなた」にある授業を実現しえた根底には、大村の人間尊重の精神があったと言えるだろう。

注

1 大村は98歳の時に他界しており、この年齢は旧暦に基づいている。

参考文献

芦田恵之助(1917-1919)『綴方十二ヶ月』東京：育英

- 書院。
- 萩原吾郎（1982）「大村先生のことは1 『生徒を尊敬しています』」『大村はま国語教室』第1巻、月報1、東京：筑摩書房、pp.6-8。
- 橋本暢夫（1982）「大村はま先生の話し方の修練」『大村はま国語教室』第1巻、月報1、東京：筑摩書房、pp.3-5。
- 橋本暢夫（2009）『大村はま「国語教室」の創造性』広島：溪水社。
- 樋口太郎（2005）「大村はま国語単元学習——「教えるということ」を問いつづけて」田中耕治編著『時代を拓いた教師たち——戦後教育実践からのメッセージ』東京：日本標準、pp.62-74。
- Hirsch, P. and McBeth, M. (2004) *Teacher Training at Cambridge: The initiatives of Oscar Browning and Elizabeth Hughes*, London: Woburn Press.
- 荻谷夏子（2012）『大村はま 憂劣のかなたに——遺された60のことは』東京：筑摩書房。
- 倉沢栄吉（1982）「解説」大村はま『大村はま国語教室』第1巻、東京：筑摩書房、pp.529-42。
- 桑原隆（2009）「言語生活」日本国語教育学会『国語教育辞典』東京：朝倉書店、p.119。
- 三森綾乃（2014）「大村はまの国語科単元学習に関する一考察——カリキュラム構想に着目して」京都：京都大学教育学部卒業論文。
- 宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭（2004）『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法 実践編』東京：日本標準。
- 大村はま（1966）『新編 教えるということ』東京：筑摩書房。
- 大村はま（1982）『大村はま国語教室』第1巻、東京：筑摩書房。
- 大村はま（1983）『大村はま国語教室』第2巻、東京：筑摩書房。
- 大村はま（1984）『大村はま国語教室』第12巻、東京：筑摩書房。
- 大村はま（1985）『大村はま国語教室』別巻、東京：筑摩書房。
- 大村はま（1986）『教室をいきいきと2』東京：筑摩書房。
- 大村はま（1987）『授業を創る』東京：国土社。
- 大村はま（1988）『私の歩いた道』東京：筑摩書房。
- 大村はま（2005）『大村はま自叙伝 学びひたりて』東京：共文社。
- 大村はま・荻谷剛彦・荻谷夏子（2003）『教えることの復権』東京：筑摩書房。
- 大村はま白寿記念委員会編（2004）『大村はま白寿記念文集 かけがえなきこの教室に集う』東京：小学館。
- 世羅博昭（2004）「『学習の手引き』と『学習記録』による評価のあり方」宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法 実践編』東京：日本標準、pp.163-184。
- 世羅博昭（2005）「学習者が主体的に活動する過程で学力が育つ国語科授業の創造」同編『6年間の国語能力表を生かした国語科の授業づくり——教科書教材から始めるやさしい単元学習』東京：日本標準、pp.10-29。

（2017年度 教育方法学講座教授）
受理 2018年6月29日